

Fischer, Wolfgang

Ist Ethik lehrbar?

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 1, S. 17-29



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Wolfgang: Ist Ethik lehrbar? - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996) 1, S. 17-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106439 - DOI: 10.25656/01:10643

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106439>

<https://doi.org/10.25656/01:10643>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 1 – Januar/Februar 1996

Essay

- 3 DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH
Bildung zwischen Staat und Gesellschaft

Thema: Ethik und Bildung

- 17 WOLFGANG FISCHER
Ist Ethik lehrbar?
- 31 ACHIM LESCHINSKY/KAI SCHNABEL
Ein Modellversuch am Kreuzweg. Möglichkeiten und Risiken eines
moralisch-evaluativen Unterrichts
- 57 KARL ERNST NIPKOW
Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen
Pluralismus auf dem Prüfstein
- 71 MONIKA KELLER
Verantwortung und Verantwortungsabwehr

Diskussion

- 85 ULRICH HERRMANN
Hölderlin als Hauslehrer. Erziehungserfahrung und pädagogische
Reflexion bei Friedrich Hölderlin
- 99 STEPHANIE HELLEKAMPS
Bildung und Republik. Bildungstheoretische Überlegungen
zur Gründung der Republik
- 111 RENATE SCHEPKER/ANGELA EBERDING
Der Mädchen-Mythos im Spiegel der pädagogischen Diskussion

Besprechungen

- 129 ANDREAS KRAPP
 Helmut Fend: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne
- 132 DETLEF GARZ
 Hans-Christoph Koller/Rainer Kokemohr (Hrsg.): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse
- 136 HEINZ LEHMEIER
 Hans-Günter Rolff/Oswald Bauer/Klaus Klemm/Hermann Pfeiffer/Renate Schulz-Zander: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 8. Daten, Beispiele und Perspektiven
- 140 DAGMAR HÄNSEL
 Ewald Terhart/Kurt Czerwenka/Karin Ehrich/Frank Jordan/Hans Joachim Schmidt: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen

Dokumentation

- 145 Pädagogische Neuerscheinungen

Ist Ethik lehrbar?

Zusammenfassung

Die Einführung eines Ersatz-, Alternativ- oder Wahlpflichtfaches Ethik in den Schulen der meisten Länder der BRD geht davon aus, daß Ethik lehrbar sei. Dabei wird Ethik in einem weiten Sinne verstanden, jedoch primär als ein Unterrichtsgegenstand, der zu sittlichem Urteilen und Handeln befähigen soll. Der Text, dem ein Vortrag vor den Teilnehmern einer Expertentagung an der TU Dresden im November 1994 zugrunde liegt, erörtert skeptisch-transzendental-kritisch, ob die an das Fach geknüpften Erwartungen begründet beziehungsweise welche ungeklärten Voraussetzungen gemacht sind, um Ethik für lehrbar zu halten. Eine definitiv positive Antwort auf die Frage nach der Lehrbarkeit von Ethik scheint nicht gegeben werden zu können.

Die Frage, *ob* Ethik lehrbar sei, ist selbstverständlich nicht schon dadurch in einem positiven Sinne befriedigend beantwortet, daß es irgendeiner Administration oder sonst einer Instanz gefallen hat, mit mehr oder weniger achtbaren, gewissen Umständen Rechnung tragenden Gründen zu dekreten, *daß* Ethik zu lehren sei. Man mag beispielsweise auf der zuständigen Entscheidungs- oder Beratungsebene noch so vehement und folgenwirksam eine nach Abhilfe schreiende sogenannte ethische Orientierungskrise bei jungen Menschen beklagen oder auch bloß rechtlich sich genötigt sehen, im Rahmen der Schule für jene, die der religiösen Unterweisung die kalte Schulter zeigen, einen einigermaßen vergleichbaren Ersatz bereitzustellen, und was der Begründungen mehr sind, Ethik als ein eigenes Lehr- und Lernrevier, als ein besonderes Unterrichtsfach einzurichten. Genau damit ist jedoch nicht schon deren Lehrbarkeit erwiesen und ausgewiesen. Diese ist vielmehr immer schon unterstellt oder postuliert, und die vorgebrachten Argumente für ein distinktes Lehren des Ethischen betreffen dessen Realisationserfordernis, Institutionalisierung, Lokalisation usw. – unter der Voraussetzung, daß Ethik lehrbar sei. – Aber: Ist sie es?

Man kann nun sogleich einem solchen radikalen pädagogischen Zweifel an der Lehrbarkeit von Ethik entgegenhalten, daß er de facto längst behoben sei; denn seit es Ethiken, insbesondere philosophische Ethiken gibt, waren sie stets Gegenstand des Lehrens – und sind es auch heute noch. Das begann spätestens mit ARISTOTELES, falls in ihm – wie in der Philosophiegeschichtsschreibung üblich, aber vielleicht nicht ganz korrekt (vgl. GIGON 1986; auch ARISTOTELES Met. 987b 1 ff.) – der Begründer der Ethik als einer eigenständigen Disziplin der (praktischen) Philosophie erblickt wird: Wie auch immer er – ARISTOTELES – subjektiv die Aufgabe oder vielmehr das Ziel philosophisch-ethischer Untersuchungen verstanden wissen wollte – nämlich weniger an der Erkenntnis um der Erkenntnis willen als daran interessiert, „daß wir tugendhaft werden“

(ARISTOTELES, Nik. Eth. I 1, 1095 a 5–6 und II 2, 1103 b 27–29) –, das Lehren gehörte unweigerlich dazu, obwohl für ihn die „arche“, also das Prinzip, der Ausgangspunkt tugendhaften Handelns analog den (ersten) Hypothesen in der Mathematik dem „logos“ selber unzugänglich und mithin nicht lehrbar war, sondern etwas Naturgegebenes oder durch Gewöhnung Erworbenes (ARISTOTELES, Nik. Eth. VII 9, 1151 a 14–19; vgl. auch MÜLLER 1982, S. 265–294). Aber auch diese Grenzbestimmung, was die sittliche Bildung des Menschen durch Belehrung anbelangt, war und ist ihrerseits der Lehre fähig und bedürftig.

Kurzum: Das Lehren scheint der Ethik, seit unter dieser Bezeichnung über Sittlichkeit und Moral, über das gute Handeln oder den guten Willen, über moralische Urteile oder Sätze nachgedacht und geforscht wird, inhärent zu sein. Das braucht – meine ich – seiner Trivialität wegen nicht weiter ausgeführt zu werden: Ohne Lehrbarkeit kennen wir – aufs gröbste sortiert und umschrieben – weder die großen und die kleinen ethischen Systeme, die sich anheischig machten und machen zu begründen, warum die Menschen moralisch sein sollen oder worin das – wie auch immer obligierende – „Wesen“ der Sittlichkeit besteht, noch jene nicht normativ angelegten moralphilosophischen Theorien und Untersuchungen, die eher deskriptiv-spekulativ oder empirisch oder sprachanalytisch-kritisch den Tatsachen des moralischen Lebens oder Redens zugewandt waren und sind – wie etwa HUMES Ethik aus der Mitte des 18. (vgl. KULENKAMPFF 1989) oder die metaethischen Überlegungen unseres Jahrhunderts.

Aber darum, also um ein offensichtlich prinzipiell mögliches Traktieren und Tradieren von ausgewählten einschlägigen Materialien, scheint es im Ethikunterricht auch gar nicht zu gehen – es sei denn, sein Sinn und damit sein Ziel wird darin erblickt, jungen Menschen Kenntnisse über eine einzelne oder über mehrere ethische Positionen der Vergangenheit und Gegenwart zu vermitteln und sie begreiflich zu machen. Auf ein solches – man könnte sagen – strikt theoretisches Verständnis des Fachs wird noch zurückzukommen sein. Es dürfte jedoch vermutlich nicht das vorherrschende sein, insbesondere dann nicht, wenn dem Ethikunterricht beispielsweise amtlich vorgegeben ist, zu moralischem Handeln und moralischer Mündigkeit zu befähigen, oder wenn er der behaupteten Desorientiertheit oder Orientierungskrise gegensteuern und – wie in einer gewissen Polemik von einem nicht unrenommierten Philosophieprofessor mißbilligt – nicht bloß „die Orientierungslosigkeit auf ein höheres argumentatives Niveau heben“ soll (SPAEMANN 1993, S. 350). Man kann von einem Ethikunterricht aus einem eminent praktischen oder „genuin sittlichen [Lehr- und] Lerninteresse“ sprechen; er soll „der Anleitung eines sittlichen Handelns, der Bildung eines sittlichen Bewußtseins und einer sittlichen Haltung dienen“ und „stellt sich damit [...] in die Tradition einer Ethik, die – in bewußter Ablehnung einer sich selbst genügenden Wissenschaft – von einem sittlichen Engagement getragen [...] ist“. So hat OTFRIED HÖFFE vor Jahren schon (HÖFFE 1979, S. 456, 458) zustimmend die Grundintention des bayerischen Konzepts des Ethikunterrichts auf den wesentlichen und – wie er fordert – generell zu beachtenden Punkt gebracht: Es gelte, „das eigene Ausüben sittlich qualifizierter Praxis“ zu lehren (ebd., S. 457). – Aber: Ist Ethik, die ein *praktisches* Ziel vorrangig oder ausschließlich verfolgt, als eine solche, also in

genau dieser Hinsicht lehrbar? Das ist bekanntlich kein Problem, das erst jüngst aufgetaucht oder aufgebracht worden ist und das lediglich die Schwierigkeit eines sittlich kompetent machenden Lehrens des Ethischen in einer – wie man sagt – pluralistischen Gesellschaft widerspiegelt. Seine schlichte Formulierung in der Antike lautete: ist „arete“, das heißt: ist menschliche Tüchtigkeit oder Tugendhaftigkeit lehrbar? Oder aristotelisch differenzierter: ist eine sittlich qualifizierte Praxis und der sie konstituierende Habitus sozusagen der Effekt ethischer Belehrung, oder ist etwas ganz anders als „Rede und Belehrung“ („logos kai didache“) dasjenige, aus welchem das Ethische erwächst (ARISTOTELES, Nik. Eth. X 10, 1179b 24)?

Ungefähr 2100 Jahre später kann bei KANT, so grundverschieden von der alten Ethik seine Moralphilosophie ist, durch hermeneutische Interpolation eine ähnliche pädagogische Problematik ausgemacht werden. Am deutlichsten findet sie sich in der „Allgemeinen Anmerkung“ zum ersten Stück seiner „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“, nur in Spuren erkennbar in den Methodenlehren der „Kritik der praktischen Vernunft“ und der „Metaphysik der Sitten“. Man kann den problematischen Sachverhalt etwa folgendermaßen umreißen. So sehr KANT – erstens – davon überzeugt war, daß der Mensch moralisch erzogen werden müsse und auch könne, was für ihn natürlich nicht in der eher wenig ermutigenden und auch sonst untauglichen Erfahrung, sondern im *Begriffe* zu erwerbender Tugend oder Sittlichkeit seinen zwingenden Grund und seinen nichtutopischen Gehalt hatte; so sehr er – zweitens – moralische Bildung vorrangig als ein doktrinales Geschäft, genauer: als eine aus der Vernunft Antworten herauslockende Lehrart ansah, so fraglich erschien ihm, ob eine moralische Gesinnung, ein moralischer Charakter, strenggenommen, durch Belehrung und überhaupt durch pädagogische Veranstaltungen gegründet werden könne (vgl. FISCHER 1994). Mit anderen Worten: obwohl es für KANTS Vernunftdogmatik ein Ding der Unmöglichkeit war einzuräumen, daß die unter die Räder des radikal Bösen gekommene „ursprüngliche Anlage zum Guten in ihrer Kraft“ nicht sollte wiederhergestellt werden können und hierfür im Blick auf das Individuum nichts anderes zur Verfügung stand und steht als eine durch Asketik unterstützte „ethische Didaktik“, war exakt diese es, die an der Lehrbarkeit einer „sittlichen Denkungsart“ beziehungsweise „reiner Sittlichkeit“ Zweifel aufkommen ließ. Wie KANT mit dieser Paradoxie fertig geworden ist, ob sie möglicherweise gewissermaßen bloß eine hausgemachte, wenn auch konsistente im Rahmen seiner Ethik eines vernünftigen, reinen Willens ist, dem kann jetzt nicht weiter nachgegangen werden. Hingewiesen sollte darauf werden, daß die Lehrbarkeit des Ethischen, insofern ein praktisches Interesse tonangebend oder eingeschlossen ist, in der Geschichte immer wieder einmal in den Strudel des Fraglichen und Unwahrscheinlichen geraten ist. Das beweist natürlich noch gar nichts, aber macht den nicht gemeinen Kopf stutzig, ob so etwas wie Ethikunterricht „objektiv“ nicht eine pädagogisch verlogene Sache sein könnte.

Ich füge in der gebotenen Knappheit noch ein drittes und letztes Beispiel an, manch andere nennenswerte unter den Tisch fallen lassend – wie etwa JOHANN FRIEDRICH HERBARTS Einbettung der sittlichen Bildung (als des für ihn durchaus „höchsten Zweck[s] der Erziehung“) gerade nicht in ein besonderes oder irgendwie herausgehobenes moralisches Lehren, sondern in eine „ästhetische

Darstellung der Welt“, weil nur so, was von den Heranwachsenden als das zu wählende Gute und das zu verwerfende Böse zu lernen sei, einen unverbrüchlichen Rückhalt fände, den kein moralspezifisches Unterrichten, Katechisieren, Kommunizieren, Rasonieren usw. herzugeben vermag.¹ – Das dritte Beispiel für die Anfechtbarkeit der Überzeugung, man könne die Menschen „zum Guten führen“, betrifft LUDWIG WITTGENSTEIN. In einem 1930 geführten Gespräch mit dem Wiener Philosophen FRIEDRICH WAISMANN formulierte er lapidar: „Das Ethische kann man nicht lehren“ (McGUINNESS 1967, S. 117). Unmittelbarer Anlaß für dieses Diktum war das im gleichen Jahr erschienene Werk von MORITZ SCHLICK „Fragen der Ethik“. Aber WITTGENSTEIN war wohl weniger an einer Kritik dieses Buches gelegen als generell daran, daß viele – vor allem Philosophen – glaubten und glauben, in sinnvollen Sätzen könne erklärt und geklärt werden, „was gut ist“, „worauf es eigentlich ankommt“ („what is really important“), was „der Sinn des Lebens“ oder „the right way of living“ sei usw. Zwar respektierte er mit Vorbehalt solche Fragen samt den Versuchen, etwas „über den letzten Sinn des Daseins, über das absolut Gute oder das absolut Wertvolle“ zu sagen (WITTGENSTEIN 1965, S. 5, 12; vgl. auch KROSS 1993, S. 127–142). Insofern jedoch das „Gute außerhalb des Tatsachenraums“ liege – „Die Ethik ist transzendental“, heißt es im *Tractatus* (6.421) –, wird alles begründen und belehren wollende ethische Reden nichts als „Geschwätz“ oder „Geschwefel“ oder ein „vollkommen und absolut hoffnungsloses Anrennen gegen die Grenzen unseres Käfigs“ sein (WITTGENSTEIN 1965, S. 12). Das will wohl heißen, an ein WITTGENSTEINSCHES Exempel aus seiner „Lecture on Ethics“ (ebd., S. 6f.) lose anknüpfend: Man kann einen Mord „mit allen seinen physischen und psychologischen Details“ und wohl auch in seiner positivrechtlichen Strafbarkeit beschreiben und erklären, und sicherlich wird das Lesen oder Hören eines solchen Vorkommnisses „Schmerz oder Wut oder sonst eine Emotion verursachen“ – alles Tatsachen, die sich in einer Theorie fassen lassen. Aber daß das mörderische Treiben eines Menschen ethisch absolut verwerflich, böse ist, das entzieht sich dem Erklären und Begründen. Tut man es trotzdem, so „macht man immer den Versuch“, mittels unsinniger Ausdrücke „etwas zu sagen, was das Wesen der Sache nicht betrifft und nie betreffen kann“ (McGUINNESS 1967, S. 69).

Diese Überlegungen zur Ethik waren vielleicht auch der Hintergrund dafür, daß WITTGENSTEIN während seiner Volksschullehrertätigkeit im Niederösterreichischen zwischen 1920 und 1926 auf alle Thematisierungen ethisch relevanter Fragen und Ereignisse im Unterricht und im außerschulischen Umgang mit den Dorfkindern verzichtet zu haben scheint. Gewiß gehörte die Materie lehrplanmäßig in das Fach Religion, das er nicht erteilte. Aber es ist nicht anzunehmen, daß sein Unterricht nicht des öfteren von der behandelten Sache oder von der WITTGENSTEIN erschreckenden Alltäglichkeit oder irgendwelchem besonderen Verhalten der Schüler her Veranlassung gegeben hätte, Ethisches in jenem weiten Sinne, den es bei ihm hatte, direkt in einer belehrenden Weise

1 Natürlich weiß ich, daß sich HERBARTS Konzept einer sittlichen Bildung nicht in der ästhetischen Welt Darstellung und der Bildung eines weiten Gedankenkreises erschöpft. Sie sind allerdings die Hauptsache, und eine pädagogische Beschäftigung mit den sittlichen Ideen hat isoliert davon keinen Sinn.

aufzugreifen. Es ist weder von seinen ehemaligen Schülern und Kollegen noch von seinen Freunden oder von ihm selbst berichtet, daß er es jemals getan hätte,² obwohl – oder besser: gerade weil ihm das Ethische ganz und gar nicht gleichgültig war. – Auch dem kann jetzt nicht weiter nachgegangen werden, etwa fragend, wie es um die Voraussetzungen der programmatischen und eben vermutlich auch bewußt praktizierten ethisch-didaktischen Abstinenz WITTGENSTEINS bestellt ist. Die Gefahr wäre zu groß, sich ins einzelne und besondere erst seines Denkens und dann des Denkens anderer zu vertiefen und darüber das Allgemeine der Lehrbarkeitsproblematik von Ethik aus den Augen zu verlieren – falls es ein solches Allgemeines gibt, das mit dem Stellen der Ausgangsfrage nicht schon am Ende und bankrott ist. Also nochmals (und nunmehr in Anbetracht der historisch vorliegenden Antithetik und Bestreitung nicht aus der dünnen Luft einer dogmatischen Zweifelssucht gemolken): Ist Ethik, die zumindest auch ein praktisches Ziel verfolgt, überhaupt lehrbar? Können Argumente von allgemeiner Plausibilität, also unabhängig von positionellen ethischen Konzeptionen, vorgebracht werden, die den Ethikunterricht nicht als ein zwar gutgemeintes, aber vollkommen vergebliches Unterfangen mit Täuschungsfunktion erscheinen lassen?

Ich verzichte darauf, die mir durchaus bewußten verfänglichen Ungenauigkeiten der Problemformulierung und auch die methodischen Schwierigkeiten, die mit dem Versuch, das Problem in Angriff zu nehmen, verbunden sind, an dieser Stelle zu bereinigen beziehungsweise zu diskutieren. Statt dessen greife ich in systematischer Absicht das älteste mir bekannte Dokument auf, in dem über die Lehrbarkeit des Sittlichen verhältnismäßig ausgiebig und in gewisser Weise auch ergiebig gestritten wird. Man kann davon ausgehen, daß die Entstehungszeit des Textes ungefähr mit der Epoche zusammenfällt, in der die Sache erstmals öffentlich hoch problematisch geworden ist. Vorher war sie jedenfalls kein Thema intensiver Auseinandersetzung. Was alles dazu geführt haben mag, daß es einerseits dazu kam, das Gut- und Besserwerden eines jungen Menschen *ausdrücklich* vom Lehren abhängig zu machen, andererseits dem ansonsten gut kreditierten Lehren just auf dem Felde des Ethisch-Praktischen mit Ungläubigkeit zu begegnen, muß zeitnotgedrungen unberücksichtigt bleiben. Ich beschränke mich etwas leichtfertig auf den vorliegenden Text als solchen, ohne auf den „Kontext“ gebührend einzugehen. Das Reizvolle an ihm scheint mir in dem Umstand zu liegen, daß den heutigen Ethikunterricht pädagogisch-konzeptionell häufig eine ähnliche Erwartung wie damals auf seiten der Sophisten durchzieht: Zumindest auf der Ebene der gesetzlichen Vorgaben, vor allem aber der Lehrpläne, der Richtlinien und weiterer Regulierungen wird einem gemäßigten „Intellektualismus“ das Wort geredet, will sagen: es wird darauf gebaut, daß die sogenannte geistige Durchdringung ethischer Thematiken (wie Werte und Normen, Freundschaft und Liebe, „Sinnfindung“ und Lebensformen, Kantianismus versus Konsequentialismus

2 Ich verweise auf KONRAD WÜNSCHES exzellente Darstellung der Volksschullehrertätigkeit WITTGENSTEINS, die neben anderen biographischen Arbeiten als Beleg für WITTGENSTEINS Zurückhaltung gegenüber ethischen Diskursen genommen werden kann. In NORBERT MICHELS Arbeit wird unter anderem der systematischen Problematik der „indirekten“ ethischen Erziehung bei WITTGENSTEIN nachgegangen.

usw.) über einen Zugewinn an Wissen und Einsicht zu einem qualifizierten Urteilen als Grundlage „verantwortlichen Handelns“ beiträgt. So ungefähr kann man den länderübergreifenden Tenor der einschlägigen Verlautbarungen formulieren (vgl. FRANZEN 1994, bes. S. 304–306), und das erinnert an PLATONS Frühdialog „Protagoras“.

In ihm begehrt ein halbwüchsiger Junge, von SOKRATES bei PROTAGORAS eingeführt zu werden, um von diesem als Schüler angenommen und kraft dessen Belehrungen irgendwie klug und wissend – „sophos“ – sowie in der Stadt berühmt zu werden. SOKRATES kommt dem Wunsche nach, nutzt jedoch die Gelegenheit des Zusammentreffens mit dem Sophistensenior zur Untersuchung und Prüfung von dessen pädagogischer Offerte, „mehr als alle anderen Menschen dazu verhelfen zu können, daß einer edel und gut – ‚kalos kai agathos‘ – wird“ (Prot. 328B), und zwar primär durch Lehren und Lernen. Es mag dahingestellt sein, ob PROTAGORAS ursprünglich genau dieses „wirklich großartige“ Können, wie SOKRATES leicht süffisant bemerkt, mit seinem Versprechen gemeint hatte. Jedenfalls läßt er sich von SOKRATES, ohne sich zu sträuben, in den Mund legen, daß er das Zeug in sich habe, Menschen durch Lehren tüchtig oder tugendhaft zu machen, so daß sie, wie es dem Menschen zukommt, klug und besonnen, gerecht und fromm, auch tapfer ihr Leben führen, es zu Macht und Ansehen bringen und glücklich sein werden. – Diese wenigen Hinweise müssen ausreichen, um die nach meinem Dafürhalten zentrale Frage des Dialogs nach der Lehrbarkeit der Tugend zu exponieren.³

SOKRATES beginnt den Disput mit zwei äußerst dürftigen Argumenten, von denen er wohl selbst nicht annahm, daß sie geeignet sein könnten, PROTAGORAS zu überzeugen, daß sein Versprechen möglicherweise leer ist und seine Kunst vergeblich. Dementsprechend fällt es PROTAGORAS auch nicht schwer, in einer langen und schönen Rede SOKRATES' Bedenken wenn schon nicht sachlich und logisch zu zerstreuen, so doch zu neutralisieren und sie zugunsten seiner Position zu wandeln. Zwei Indizien oder Beweise sind es hauptsächlich, die vorgetragen werden. Erstens knüpft PROTAGORAS daran an, daß die Menschen im privaten wie im öffentlichen Leben mit Entrüstung, Strafen und Ermahnungen zu reagieren pflegen, wenn jemand Unrecht tut. Solches Reagieren entbehrte aller Vernunft und wäre nicht mehr als ein animalisches, wenn damit nicht maßgeblich eine präventive Absicht verbunden wäre; denn ungeschehen kann nun einmal kein begangenes Unrecht gemacht werden. Das aber demonstriert gewissermaßen aus der allfälligen Lebenspraxis heraus, daß man mit gutem Grund allgemein der Ansicht ist, die Tüchtigkeit könne jedermann verschafft und gelehrt werden (Prot. 324C), so daß billigerweise auch jeder Bürger befugt ist, in den großen, nichttechnischen Angelegenheiten des Gemeinwesens in der Volksversammlung seinen Rat zu erteilen, da wohl niemand gänzlich unbelehrt ist, was sozusagen die sittlichen Voraussetzungen guten Ratens anbelangt.

³ Zur pädagogischen Gesamtinterpretation des „PROTAGORAS“-Dialogs verweise ich auf MUGERAUER. Meine von MUGERAUER teilweise abweichende Auffassung streife ich in dem Aufsatz „Die sokratische Negation des Wissens – pädagogisch“ in meinem demnächst erscheinenden Sammelband „Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike“ (Sankt Augustin) 1996.

Damit ist das zweite, gewichtigere Indiz angesprochen. PROTAGORAS macht darauf aufmerksam, daß von Kindesbeinen an durchweg eine Belehrung erfolgt, die nicht gewissen mehr oder weniger speziellen Fertigkeiten und Künsten zugewandt ist, sondern „dem Einen“, „woran notwendig alle Bürger teilhaben müssen, wenn eine Stadt bestehen soll“ (Prot. 324D). Schon in den Familien wird bei jeder passenden Gelegenheit gelehrt und gezeigt, was recht und was unrecht, was gut und was schlecht, was schön und was häßlich ist. Das setzt sich in veränderter Gestalt bei den diversen Lehrern fort, und nach dem Verlassen der „Schule“ sind es die Gesetze der Polis, die gleichsam als Lehrende fungieren und das Muster eines nicht von purer Willkür geprägten Lebens vorgeben. Angesichts dieser Lage – darauf läuft der Logos hinaus – ist es Blindheit oder aristokratisch eingefärbte Engstirnigkeit, die Lehrbarkeit menschlicher Tüchtigkeit in Abrede zu stellen, und daß die sittlichen Belehrungen da und dort das Mißraten selbst von Söhnen höchst tugendhafter Männer nicht zu verhindern vermögen, ist leicht zu erklären und letztendlich unerheblich. Zu erklären ist es damit, daß das Lehren auf unterschiedliche Begabungen und Veranlagungen stößt und daß es an Experten, an qualifizierten Lehrern im Ethischen, mangelt, die in der „arete“ optimal zu fördern verstehen. Unerheblich ist der Hinweis auf weniger gelungene Exemplare der menschlichen Gesellschaft, weil sie noch immer – im ganzen gesehen – wohlthuend abstechen von Menschen, die als Wilde ohne jede Erziehung aufwachsen, und insbesondere, wenn die, die aus dem Rahmen fallen, noch jung an Jahren sind.

SOKRATES gibt sich beeindruckt, geht aber mit keinem Wort auf die Begründungsmasse des Vortrags ein, sondern wechselt abrupt die Ebene des Argumentierens. Ich interpretiere das folgendermaßen. Selbst wenn PROTAGORAS recht hätte, daß die Praxis der Zurechtweisungen und Strafen allgemein für ein Zeugnis der Lehrbarkeit menschlicher Tüchtigkeit gehalten wird, ist diese damit nicht schon erwiesen. Sie wäre es – von anderem abgesehen – allererst dann, wenn Zurechtweisungen und Strafen dem Begriff des Lehrens und die etwaigen Effekte dem Begriff der Tüchtigkeit genügten. Das geht aus der Empirie eines noch so verbreiteten Meinens nicht hervor. Und auch wenn PROTAGORAS darin recht hätte, daß, wie er es geschildert hat, permanent und augenscheinlich nicht ohne Erfolg, wenn auch manchmal nur mit einem recht bescheidenen Einfluß auf das „Reden und Handeln“ und auf die Einstellung – „dianoia“ (Prot. 326B) – der Menschen, vornehmlich der Kinder und Jugendlichen, genommen wird, dann ließe das – wiederum von anderem abgesehen – nur dann den Schluß auf die Lehrbarkeit der Tugend zu, wenn das Präparieren, Präskribieren, Normieren, Intervenieren usw. bereits Lehren, die Effekte bereits Fortschritte in der Tugend wären und wenn überdies aus der vermeintlichen Tatsache, daß menschliche Tüchtigkeit gelehrt wird, auch ohne weiteres mit Notwendigkeit folgen würde, daß Tüchtigkeit *durch* Lehren zustande käme. Genau das folgt jedoch nicht und wird natürlich auch nicht durch die Fiktion von irgendwelchen menschenfressenden Wilden kompensiert, die bar aller Zucht und Belehrungen aufgewachsen sind. Kurzum und auf den Punkt gebracht: was PROTAGORAS glaubte, durch Rekurs auf empirische Gegebenheiten demonstrieren zu können, nämlich daß Ethisches, gutes, gelingendes Leben, „Kalokagathia“ (oder wie immer man es nennen mag) lehrbar ist, weil

es tatsächlich – wie er es nennt – gelehrt und weil mit dem Lehren das Tüchtigwerdenkönnen in eine fundamentale Verbindung gebracht wird, wird von SOKRATES kommentarlos beiseite geschoben, da es ihm nicht beweiskräftig zu sein scheint und vorher zu klären ist, was Lehren und was „arete“ dem Begriffe nach sind. Denn ohne die Anstrengung der Begriffe einer gewissen Art, wenn sie einmal ins Rutschen gekommen sind, auf sich zu nehmen, kann vieles vorgestellt und behauptet werden – wie etwa von PROTAGORAS, daß die Tatsache des Mitspracherechts eines jeden Bürgers, wenn politische Fragen anstehen, die nur mit Gerechtigkeitssinn und Besonnenheit zu lösen sind, für deren Lehrbarkeit oder, wie in der sokratischen Provokation, daß das gleiche Faktum gegen deren Lehrbarkeit spricht, wenn man hinzunimmt, daß bei fachlichen Entscheidungen nur die, die erweislich das Fach gelernt und in ihm sich bewährt haben, zur Beratung zugelassen sind. So ist kein Weiterkommen jenseits „der Gewohnheit, an Vorstellungen fortzulaufen“ (HEGEL), in Sicht, und darum verstrickt SOKRATES PROTAGORAS flugs in eine seiner typischen begrifflichen Untersuchungen. „Wie es sich eigentlich mit dem, was zur menschlichen Tüchtigkeit gehört, verhält, und was sie selbst ist, die arete“ (Prot. 360E), das ist das vorrangige Problem, und wenn darüber Klarheit gewonnen ist, dürfte am ehesten auch in der Frage der Lehrbarkeit ein Vorankommen sein.

Es braucht jetzt nicht ausgebreitet und erörtert zu werden, wie die Untersuchung nunmehr facettenreich, wenn auch nicht immer ganz koscher, von seiten SOKRATES' vonstatten geht. Im Mittelpunkt steht die These, daß Tugend doch wohl „objektives“ Wissen sein muß, damit sie gelehrt und gelernt werden kann; denn Lehren und Lernen in einem prägnanten, unverwechselbaren und produktiven Sinne, es betreffe – modern formuliert – die sogenannten allgemeinbildenden Fächer oder berufliche Qualifikationen, verweisen auf Wissen – „episteme“ – als notwendige Bedingung der Geltung und Maßgeblichkeit des Gelehrten und Gelernten. Das liegt durchaus in der Bahn von PROTAGORAS' großer pädagogischer Ankündigung, daß man – bei einiger Fähigkeit – durch den Besuch seiner Tugendlektionen von Tag zu Tag „besser“ nach Hause gehe. Aber im Zuge der Prüfung zeigt sich, daß PROTAGORAS das erforderliche, voraussetzende Wissen, was die Tugend sei, und daß sie ihrerseits Wissen sei, nicht hat. Das führt zu dem oft mißdeuteten Schluß des Dialogs. Richtig ist, daß PROTAGORAS mit seiner Lehrbarkeitseinlassung ziemlichen Schiffbruch erlitten hat und konsequenterweise seinen Unterrichtsbetrieb einstellen müßte, falls das Untersuchungsergebnis Bestand hat: Er vermochte nicht, die Tüchtigkeit auf den Begriff zu bringen, und schon gar nicht zu zeigen, daß sie ein Wissen und damit lehrbar und ethisch-politisch tüchtig machend ist. Falsch hingegen ist, daß SOKRATES ebenfalls, wenn auch gewissermaßen andersherum, gescheitert und zu der Einsicht gelangt ist, daß Tugend Wissen ist, folglich „prinzipiell“ lehrbar, so zwar, daß der Belehrtete aus der Macht der ihm pädagogisch vermittelten Erkenntnis recht lebt und recht handelt, analog demjenigen, der als ein Wissendgewordener die Regeln – beispielsweise – mathematischer Operationen beherrscht und demgemäß mathematisch korrekt agiert. Das steht nirgendwo im Text, ist auch nicht in dem aporetischen Finale des Dialogs ausgedrückt, vielmehr entnehme ich dem Dialog, daß der „Intellektualismus“ der protagoreischen Bildungskonzeption sich als grundlos

und bloß von heißer Hoffnungsluft aufgebläht gezeigt hat und daß auch SOKRATES nicht zum Kronzeugen für die Option taugt, daß Ethik in einem pädagogisch anspruchsvollen, strengen begrifflichen Sinne lehrbar ist. Wenn, so kann man – den PROTAGORAS-Exkurs abschließend – formulieren, wenn Ethisches den Status von Wissen hätte, oder konkret: wenn man – wie ein anderer berühmter Sophist namens HIPPIAS – nicht nur subjektiv sich dessen sicher ist, „wessen sich der Mensch [im Leben] zu befleißigen hat“ (Plat. Hipp. mai. 304 B), sondern diese Gewißheit auch als objektiv gültig beweisen könnte, dann wäre das Problem der Lehrbarkeit vom Tische. Es wird wohl heute – meine ich – niemanden geben, der ohne Selbsttäuschung sich als ein „objektiv“ ethisch Wissender und als Lehrer im Ethischen kraft eines solchen „objektiven“ Wissens auszugeben vermag, Päpste, Ajatollahs und ähnliche Weltanschauungsprinzipale eingeschlossen.

Aber sind damit der Ethikunterricht und alle Ethisches betreffenden und an die Vernunft sich wendenden pädagogischen Bemühungen generell als Farce, als Pädagenextravaganz, als kontingente Gesinnungsverbreitungs- und -stabilisierungsversuche auf der semantischen Ebene oder als sonstwie pädagogisch Dubioses demaskiert, da doch „objektiv“ nichts zu lehren ist – weder der Sinn des Lebens oder des Arbeitens noch das unbedingt Gute oder Humane, noch daß immerfort bis ins kühle Grab Treu und Redlichkeit zu üben sind, noch die unbestreitbare moralische Verwerflichkeit des Folterns oder Abtreibens? War und ist SOKRATES' Adidaxie, das heißt: seine in der „Apologie“ beteuerte Enthaltung von jedwedem Lehren dort, wo er sich seines Nichtwissens bewußt war (vgl. FISCHER 1987), die einzige pädagogisch angemessene Einstellung? Bleibt, ohne Unsinn zu reden und dadurch Verwirrungen Vorschub zu leisten, die vielleicht der tiefere Grund manifester ethischer Krisen sind, ethisch nur das WITTGENSTEINSche Schweigen übrig, das natürlich nicht die Ausmerzungen von Wörtern wie „gut“ und „schlecht“, „gerecht“ und „ungerecht“, „Sinn des Lebens“ usw. besagt, sondern allen Versuchungen Einhalt gebietet, auf eine von Gebrauch und Lebensform losgelöste, sublime Bedeutung von „gut“ und „schlecht“ usw. philosophisch und pädagogisch loszumarschieren? Oder ist ein ethisches Lehren auch ohne ein definitives ethisches Wissen möglich und pädagogisch zu rechtfertigen, wobei wiederum als wenig tauglich wegfallen dürfte, sich auf die Empirie als Beweis oder schlagendes Indiz für die Lehrbarkeit zu berufen? Denn daß tatsächlich Väter und Mütter sowie andere Berufene und Unberufene Kindern nicht nur untersagen, nach Lust und Laune zu brüllen und zu toben, sondern auch erklären, warum man das nicht macht; daß Lehrpersonen das Handlungsrepertoire ihrer Klientel seit langem schon nicht nur disziplinierend, sondern auch gar primär argumentierend zu steuern, also zu limitieren trachten, und daß sie darüber hinaus verbal an der Gesinnung, der Grundeinstellung, der Wertorientierung (oder wie man es bezeichnen mag) der jungen Leute arbeiten, hebt lediglich hervor, daß es geschieht. Das ist nicht nichts, und man kann es auch Lehren nennen. Aber die Lehrbarkeit von Ethischem in einem praktisch-produktiven Sinne ist damit nicht schon erwiesen, sowenig sie dadurch bereits widerlegt ist, daß ethisch Belehrte (selbst unter Einschluß vorgängiger Gewöhnung, begleitender magistraler Vorbildlichkeit, induzierter emotionaler Dispositionen und Reaktionen und ähnlichem mehr) die Lehren in den Wind schlagen. Was stattfindet, findet statt und trägt ein

Etikett. Falls nun jedoch jemand daherkäme, für den zur Logik des Lehrens Wissen gehörte, zumindest ein überprüfbares und noch nicht widerlegtes sowie eines, das nicht ausschließlich in der Tradition oder – hegelianisch-zirkulär – in der vernünftigen Wirklichkeit sanktioniert ist, – falls also so jemand daherkäme, dann stünde ihm frei, das sogenannte ethische Lehren ohne festen Wissensrückhalt etwa als Rhetorik, Indoktrination, Manipulation durch gewisse Sprechhandlungen und ähnliche normierend-sozialisierende Prozeduren zu diskriminieren und zu disqualifizieren.

Es spitzt sich wiederum alles aufs Begriffliche zu: Kann (noch) vom Lehren in einem pädagogisch legitimierbaren Sinne die Rede sein, ohne daß das, was gelehrt wird, Wissen, wenigstens solides Vermutungswissen ist – als notwendige, wenn auch vielleicht nicht hinreichende Bedingung? Da es nun keinen a priori „wahren“, zeitlos-allgemeingültigen Begriff des Lehrens als Superkriterium zu geben scheint, andererseits das weiche Element des Meinens, „dem sich alles Beliebige einbilden läßt“ (HEGEL), nichts hergibt, was begrifflich weiterführt, wird, wer Ethik gleichwohl für lehrbar und damit ethisches Lehren für keinen Hokusfokus oder für kein Tarnunternehmen in fremden, zum Beispiel politischen oder weltanschaulichen Diensten hält, „Lehren“ – erstens – vom Wissen als einem konstitutiven Moment abzunabeln haben, ohne – zweitens – es dem Belieben anheimzugeben. Konkret heißt das: „Lehren“, jedenfalls auf dem Gebiet des Ethischen, wird – erstens und neuzeitlich-didaktisch gewendet – im Blick auf die anvisierte „sittliche Kompetenz“, „Fähigkeit und Bereitschaft zu moralischem Handeln“ (HÖFFE 1979, S. 457) oder im Zeichen von Lebensdeutungs-, Lebensgestaltungs-, Lebensorientierungshilfe, wie es dem bayerischen Kultusminister vorschwebt (vgl. ZEHETMAIR 1993), keine inhaltlichen Lehr- und Lernziele von der Art eines bestimmten Ethos oder einer bestimmten sittlich-weltanschaulichen oder politischen Überzeugung haben dürfen. Man wird beispielsweise in der Jahrgangsstufe 8 nicht – unter anderem – das Ziel verfolgen, die Schüler sollen einsehen – eine seltsame Verbindung von Wörtern –, daß das Zusammenleben anzuerkennender Regelungen auf der Basis der Grundrechte bedarf, als ob das ein „objektives“ Wissensdatum sei, wenn auch manches unter den Bedingungen (!) der europäischen Aufklärung zu seinen Gunsten spricht. Oder: man wird – auf der Oberstufe – nicht eine bestimmte ethische Position, etwa eine fortentwickelte kantische Vernunftethik, oder – allen Ethikunterricht übergreifend – „die zentralen Werte der abendländisch-christlichen Überlieferung“ (ZEHETMAIR 1993, S. 369) als verständlich zu machendes und zu bejahendes Ziel vorgeben.

Zweitens wird „Lehren“ eine eigene Kontur aufweisen müssen, in der es sich unterscheidet vom Initiieren eines fröhlichen Schwadronierens, Laberns, Dahin- und Daherredens oder vom Bekennen, Überreden, Werben und von ähnlichem, aber auch vom verbalisierten Sozialisieren, Disziplinieren, Übermitteln und Durchsetzen von „wünschenswerten“ Verhaltensmustern, so unerläßlich die letzteren Maßnahmen vorgängig oder ergänzend sein mögen. Ein Modell für ein solches Lehren ohne inhaltlich-normative Ziele bei Beibehaltung eines Eigensinns von Lehren in „handlungspraktischer Perspektive“ könnte unter dem Namen eines ethischen Argumentierenlehrens laufen, zumal wenn die Devise gilt, daß „Ethik vor allem ethisches Argumentieren bedeutet“ (HASTEDT/MARTENS 1994, S. 10). Die Lehrbarkeit des Ethischen wäre dann

dem Begriffe und damit der Sache nach an so etwas wie eine spezifisch ethische Argumentation gekoppelt, auch wenn die Einschränkung gemacht wird, daß die Argumente – zum einen und von wenigen un„eigentlichen“ ethischen Randproblemen abgesehen – logisch „nicht zwingend [sind ...] und keine überzeitliche ... Geltung haben“, und wenn ihnen – zum anderen – ethisch zwar keine grundlegende, wohl aber eine für die „ethisch-moralische Kompetenz“ unverzichtbare „stützende Funktion“ zugebilligt wird (SCHNEIDER 1994, S. 39, 41, 29).

Aber – so wird man fragen dürfen –: wie ist es um diese Lehrbarkeitsgewährleistung im ethischen Argumentieren bestellt? Ich greife flüchtig lediglich jenen Aspekt heraus, wonach es im Argumentierenlehren und -lernen um eine pädagogische Orientierungsmaßnahme und -chance fürs Leben und Handeln oder um die „Bildung einer sittlichen Haltung“ geht, aristotelisch: darum, daß „wir tugendhaft werden“ und gut leben. Das heißt: unberücksichtigt bleibt die mit der Reduktion der Ethik auf ethisches Argumentieren verbundene gleichsam interne Problematik – wie etwa jene, unter welchen Prämissen was mit welchem Gewicht als ein ethisches Argument zählt, ohne daß eine bestimmte Theorie des Ethischen oder eine bestimmte ethische Überzeugung eine diskriminierende Rolle spielt. Das also sei einmal dahingestellt. Die andere radikale Frage betrifft die reklamierte „bildende“ Relevanz ethischen Argumentierenlehrens, wobei ein genuin ethisch-praktisches Interesse leitend ist. Die Frage kann so formuliert werden: Was muß vorausgesetzt werden, beziehungsweise was ist immer schon vorausgesetzt, wenn das Lehren im Argumentieren nicht bloß – falls es gutgeht – der Argumentationsgewandtheit und -korrektheit auf die Sprünge helfen will? Die Frage bleibt auch bei einem sehr extensiven Verständnis von dem, was als Argument in ethischen Diskursen zulässig ist, bestehen, dort also, wo beispielsweise mit Autoritäten, Stimmungen, Emotionen als veritablen Argumentationskomponenten aufgewartet wird: Von welchen Voraussetzungen hängt die Richtigkeit der These ab, daß das Lehren und Lernen ethischen Argumentierens – und ich nehme hinzu: Reflektierens – „prinzipiell“ zustande zu bringen vermag, was über eine sich selbst genügende, gepflegte Argumentations- und Reflexionskultur hinausgeht? Was – zum Beispiel – ist mit einem möglichen, der Begreiflichkeit seines Ursprungs sich entziehenden „Hang“ des Menschen zum Bösen erfolgt? Wie ist seine Beziehung zum „Guten“, wie das „Vermögen der Vernunft“ vorgefaßt? Und daran schlossen sich die Prüfung und Erörterung der nicht offen zutage liegenden und vermutlich dem „Intellectualismus“ zuzuschlagenden geheimen Beweisunterlagen an, jedenfalls dann, wenn man das Rechenschaftsablegen nicht einem gutgemeinten, engagierten Praktizismus zu opfern geneigt ist, der als seiner letzten Reserve bei der pädagogischen Verantwortung Zuflucht nimmt. Kurzum und in einem problematischen Duktus formuliert: eine im ethischen Argumentieren vermeintlich begründete Lehrbarkeit des Ethischen könnte sich im Blick auf eine angestrebte ethisch-praktische Bildung als trügerisch erweisen, zumindest als ein höchst unsicherer Kandidat.

Ich komme zum Schluß. Beabsichtigt war, noch auf ein strikt theoretisches Verständnis ethischen Lehrens, insbesondere eines Schulfachs Ethik, einzugehen. Gemeint ist ein Unterrichten, das sich damit begnügt, ethische Themen der kathegetischen, das heißt: der den Sinn des Lehrens aussprechenden Ten-

denz nach (vgl. BALLAUFF 1970, S. 9f.), in der Weise zu behandeln, wie sie, wenn auch auf einem ungleich höheren Niveau und methodisch durchaus abweichend, in Universitätsseminaren zur Ethik oder in einschlägigen Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung zur Sprache kommen, mag es inhaltlich um eher aktuelle Probleme aus dem ökologischen oder gentechnologischen Genre *oder* um Dauerprobleme wie der andere oder das Recht auf Eigentum und Arbeit *oder* um die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit ethischen Positionen usw. gehen: Verzichtet ist auf jede Ambition, die über ein Vermitteln und Erarbeiten von Kenntnissen und Erkenntnissen hinausreicht; Lehren verhält sich den Lernenden und Studierenden gegenüber indifferent, was die sogenannte lebens- und handlungspraktische Dimension anbelangt, ohne darum schon deren mitgebrachten Erfahrungs-, Erwartungs- und Vorurteilshorizont als Anknüpfungspunkt verschmähen zu müssen.

Es ist dies, wenn ich richtig sehe, ein in der pädagogischen Literatur nicht sonderlich geschätztes Konzept, vor allem, wenn die Adressaten Heranwachsende sind. Vorgehalten wird ihm in summa, den „Standpunkt eines [zwar] theoretisch gebildeten, aber sittlich neutralen Beobachters [zu] intendieren“ (HÖFFE 1979, S. 475), und das wird für schlimm gehalten, weil, obwohl an der Lehrbarkeit der Inhalte eines so angelegten Ethikunterrichts kaum zu zweifeln ist, es ethisch „letztlich“ nicht um Wissen, sondern um Haltung zu gehen habe. Daß deren Lehrbarkeit auf wackeligen Beinen steht, habe ich exemplarisch aufzuzeigen versucht. Wenn trotzdem Ethik im Zeichen sittlicher Kompetenz, moralischer Gesinnung, humaner Orientierung, gar der „Weckung und Bildung des Gewissens“ (ZEHEMMAIR 1993, S. 370) usw. mit einem gewissen pädagogischen Recht gelehrt wird, dann deshalb, weil – und solange – nicht definitiv ausgemacht ist, daß das Lehren von Ethischem schlechterdings widersinnig und in jedem Fall vergeblich ist.

Literatur

- ARISTOTELES: *Metaphysik*. Übers. u. erl. v. E. ROLFES. 2 Bde. Leipzig ³1928.
 ARISTOTELES: *Die Nikomachische Ethik*. Übers. u. hrsg. v. O. GIGON. München ⁶1986.
 BALLAUFF, T.: *Skeptische Didaktik*. Heidelberg 1970.
 FISCHER, W.: „In Wahrheit aber bin ich nie irgend jemandes Lehrer gewesen“ (Apol. Plat. 33 A). In: I. M. BREINBAUER/M. LANGER (Hrsg.): *Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen. Perspektiven verantworteter Pädagogik*. Wien/Köln/Graz 1987, S. 31–39.
 FISCHER, W.: *Die Religion in Kants Begründung der Pädagogik*. In: M. HEITGER/A. WENGER (Hrsg.): *Kanzel und Katheder*. Paderborn 1994, S. 43–67.
 FRANZEN, W.: *Ethikunterricht*. In: HASTEDT/MARTENS 1994, S. 301–323.
 GIGON, O.: *Einleitung*. In: ARISTOTELES 1986, S. 7–52.
 HASTEDT, H./MARTENS, E. (Hrsg.): *Ethik. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg 1994.
 HÖFFE, O.: *Ethikunterricht und pluralistische Gesellschaft*. In: Ders.: *Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie*. Frankfurt a.M. 1979, S. 453–481.
 HUBER, H. (Hrsg.): *Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht*. Asendorf 1993.
 KROSS, M.: *Klarheit als Selbstzweck. Wittgenstein über Philosophie, Religion, Ethik und Gewißheit*. Berlin 1993.
 KULENKAMPFF, J.: *David Hume*. München 1989.
 MCGUINNESS, B.F. (Hrsg.): *Wittgenstein und der Wiener Kreis von F. Waismann*. (= Wittgenstein, Schriften 3.) Frankfurt a.M. 1967, S. 11–31.
 MICHEL, N.: *Eine Grundlegung der Pädagogik in der Frühphilosophie Ludwig Wittgensteins*. Frankfurt a.M./Bern 1981.

- MÜLLER, A. W.: Praktisches Folgern und Selbstgestaltung nach Aristoteles. Freiburg/München 1982.
- MUGERAUER, R.: Sokratische Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage nach dem Proprium des platonisch-sokratischen Dialoges. Marburg 1992.
- PLATON: Werke in acht Bänden. 1. Bd. Hrsg. v. G. Eigler. Darmstadt 1977.
- SCHNEIDER, J.: Ethisches Argumentieren. In: HASTEDT/MARTENS 1994, S. 13–47.
- SPAEMANN, R.: Zum Sinn des Ethikunterrichts. In: HUBER 1993, S. 349–362.
- WITTGENSTEIN, L.: Lecture on Ethics. In: The Philos. Review 74 (1965), S. 3–16. Deutsch in: L. WITTGENSTEIN: Geheime Tagebücher 1914–1916. Hrsg. v. W. BAUM. Wien 1992, S. 77–86.
- WÜNSCHE, K.: Der Volksschullehrer Ludwig Wittgenstein. Frankfurt a. M. 1985.
- ZEHEMMAIR, H.: Wertordnung und Wertewandel. Eine Herausforderung für den Ethik-Unterricht. In: HUBER 1993, S. 363–372.

Abstract

The introduction of a substitute, alternative, or required elective course in ethics in the schools of most of the German Laender proceeds from the assumption that ethics can be taught. Ethics is conceived of in a wide sense, but primarily as a school subject meant to enable students to act and judge morally. In this study, which is based on a lecture read at a conference of experts held at the University of Dresden in November 1994, the author – from a sceptical, transcendental-critical point of view – discusses the question whether the expectations connected with this course are well-founded and which uncleared assumptions have been made and have led to the conclusion that ethics can be taught. It seems impossible to give a definitely positive answer to the question whether ethics are teachable.

Anschrift des Autors:

Prof. em. Dr. Wolfgang Fischer, Universität-Gesamthochschule Duisburg, Allg. Pädagogik, Lotharstr. 65, 47048 Duisburg